

## Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica

*(Spanish Phonetics for Chinese speakers: from theory to practice)*

[Cómo citar este artículo](#)

[Rubén Pose](#)

Postítulo en IELSE (Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera)

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

[rubenpose@yahoo.com](mailto:rubenpose@yahoo.com)

### Resumen

El presente estudio está desarrollado en el marco de la lingüística contrastiva. Tiene por objeto el análisis de algunos fenómenos fonéticos presentes en la interlengua de alumnos sinohablantes atribuibles a interferencia del chino. Los fenómenos han sido seleccionados según su frecuencia y el grado de dificultad que plantean a los estudiantes. Se presenta, en primer lugar, una descripción de los puntos de contraste entre el chino y el español que pueden explicar las dificultades estudiadas. En segundo término, se hacen algunas propuestas destinadas a enfocar de manera más definida el tratamiento de los errores en la clase de ELSE a sinohablantes y a desarrollar estrategias didácticas y actividades que permitan superarlos. Se espera que este trabajo contribuya, por una parte, a hacer más eficiente la enseñanza de español a estudiantes chinos y, por otra, a fomentar la reflexión sobre la especificidad de la enseñanza de ELE/ELSE a sinohablantes.

Palabras clave: fonética, fonología, sinohablante, enseñanza de la pronunciación, análisis contrastivo.

### Abstract

*This paper studies -within the framework of Comparative linguistics- phonetic phenomena present in the interlanguage of Chinese-speaking students that can be attributed to the interference of Chinese language. The phenomena have been selected according to their frequency and the degree of difficulty they pose to the students. First, a description of the points of contrast between Chinese and Spanish that can explain the difficulties studied is presented. Secondly, some proposals are made to focus more clearly and improve the treatment of phonetic errors in the class of Spanish language to Chinese-speaking students, and the development of didactic strategies and activities. It is expected that this paper will contribute with the reflection about the specificity of teaching of Spanish to Chinese speakers to teach them more efficiently.*

*Keywords: phonetics, phonology, Chinese speaker, pronunciation teaching, contrastive analysis.*

### 1. Introducción

Hace una década, comenzaban a surgir las primeras preguntas acerca de la enseñanza de español a hablantes de lenguas chinas. Desde ese entonces, la investigación no ha dejado de crecer; y la bibliografía se ha multiplicado. La fundación, en 2009, de la revista *SinoELE* por parte de investigadores españoles estableció un polo de intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes y especialistas de diversas partes del mundo.

Para 2005 algunas universidades argentinas, entre ellas la USAL, preveían que se incrementaría el número de estudiantes chinos en carreras de educación superior, y, como paso previo, el de los cursos de formación de español dirigidos a ellos. Ese año, Argentina fue el único país latinoamericano que participó en la feria de ofertas educativas *China Education Expo*, la más importante en Asia Oriental. En los años siguientes, los cursos en el país proliferaron. Se publicaron trabajos especializados, como *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (Melo, Oxman, & Sánchez Griñán, 2009) y *Enseñar español a sinohablantes* (Romano, 2013); y comenzaron a celebrarse jornadas y congresos de profesores de español dedicados a sinohablantes.

Entre los temas que se discuten en la bibliografía y en los encuentros, la enseñanza de la fonética es un tema especial, por las particularidades de la pronunciación de los sinohablantes, y por la escasa difusión de herramientas pedagógicas. En este trabajo trataremos algunas cuestiones centrales de fonética para sinohablantes y de cómo llevarlas al aula. La información presentada puede resultar útil asimismo para las tareas de selección de contenidos, el diseño curricular, el de actividades, de evaluaciones, etc.

En primer término, discutiremos algunos fenómenos de posible interferencia chino → español. A continuación, se presentan algunas propuestas destinadas a enfocar de manera más definida la enseñanza de la fonética a sinohablantes y a desarrollar estrategias didácticas y actividades.

## **2. Consideraciones previas**

Antes de comenzar con el análisis, se necesitan algunas precisiones: los términos *chino* y *mandarín* se utilizan como sinónimos para designar la lengua que también se conoce como chino estándar moderno. Su escritura, es bien sabido, no es alfabética; pero se ha diseñado un sistema auxiliar para representar la pronunciación mediante letras latinas, el pinyin. A pesar de sus limitaciones (v. Cortés Moreno, 2009b), es el más difundido de los sistemas alfabéticos desarrollados para la lengua china; y se lo utiliza en este trabajo, junto con las transcripciones del alfabeto fonético internacional (AFI).

El término *sinohablante*, 'hablante de chino'<sup>1</sup>, puede dar una impresión de homogeneidad que no se corresponde en absoluto con la realidad de los estudiantes. La lengua oficial del país es, desde el siglo pasado, el mandarín, proveniente de variedades norteñas –en especial, de Beijing–. La educación –salvo pocas excepciones– se imparte en esta lengua, de modo que los estudiantes, en su gran mayoría, manejan el mandarín. Sin embargo, no todos ellos lo hablan como L1.

Además del grupo de variedades<sup>2</sup> norteñas al que pertenece el mandarín, dentro del conjunto de las lenguas chinas hay, entre otros, tres grupos lingüísticos principales: Yue, Wu y Min, cuyos exponentes más conocidos son el cantonés, el shanghainés y el fujianés, respectivamente<sup>3</sup>. Estas variedades no son más que subgrupos mayoritarios dentro del numeroso conjunto de cada grupo. Se los suele denominar *geolectos* o *dialectos*. No obstante, el carácter de interinteligibilidad que en Occidente suele asociarse a estos términos no se verifica siquiera dentro de cada grupo (Gu, 2006); de modo que, en todo caso, habría que considerarlos lenguas diferentes.

Por estas razones, cada estudiante normalmente conoce –y en muchos casos tiene como L1– la lengua de su provincia, su ciudad o su comunidad, según cada caso, que posiblemente pertenezca a uno de los cuatro grandes grupos. La lengua materna de un alumno puede coincidir más o menos con el mandarín, si es de una región donde este se habla como primera lengua, o ser muy diferente de ella. Más aún: la L1 puede ser, en algunos casos, una no emparentada en absoluto con ninguna de las variedades chinas, como es el caso de los hablantes de mongol, una lengua de la misma familia que el turco.

El término *sinohablante*, como se ve, se refiere a una realidad heterogénea. Por sobre este mosaico, el uso en los medios y en la educación de una única lengua, el mandarín, suprime progresivamente las diferencias. Sin embargo, la escuela también genera desigualdades, pues los estudiantes que tienen el mandarín como L2 tendrán grados diversos de dominio de esta lengua según la calidad y el tipo de escolarización que hayan recibido. Esto puede afectar el aprendizaje del español, pues se sabe que el nivel de competencia en L1 es determinante en el desarrollo de una L2 o L3 (v. Gottardo, Gu, Mueller, Baciú, & Pauchulo, 2011, p. 142 y ss.). A esto hay que sumar

---

<sup>1</sup> El elemento compositivo *sino-*, utilizado en el término, proviene del griego *Σίνα* –*Sína*–, 'China'.

<sup>2</sup> Dado que *dialecto* es un término sumamente impreciso, en este trabajo se utiliza el de *variedad*, según la definen Chambers y Trudgill: "cualquier clase particular de lengua que deseemos considerar, por algún motivo, como una entidad individual" (1994, p. 22).

<sup>3</sup> Puede consultarse un mapa lingüístico de China en el sitio de Proel (Promotora española de lingüística) en: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/sino/chino>.

un sinnúmero de circunstancias particulares de cada hablante (en qué ciudades vivieron, qué lenguas dominan sus padres, etc.), que también pueden ser determinantes de su dominio del chino.

La comparación del mandarín con el español provee de información útil para explicar una parte de las dificultades que presentan los estudiantes provenientes de China en la clase de español. Sin embargo, debido a la complejidad que se puede presentar en el perfil lingüístico de los alumnos, resulta necesario aclarar que las afirmaciones que se hacen aquí deben ser reinterpretadas una vez que el docente conozca el perfil de sus estudiantes. De esta manera se podrán evitar generalizaciones que no resulten totalmente adecuadas.

### **3. Breve análisis contrastivo chino-español**

Para determinar áreas de posible interferencia chino → español, se llevará a cabo una comparación basada en la teoría del análisis contrastivo (AC) (v. Santos Gargallo, 1993). Según Wardhaugh (1992), la hipótesis del análisis contrastivo tiene dos versiones: una llamada fuerte, y otra débil. La primera supone que la comparación de la lengua nativa del estudiante y de la lengua meta “determinará las diferencias y similitudes entre ambos sistemas, y así se podrán «predecir» las áreas de dificultad en el aprendizaje de una determinada L2” (Santos Gargallo, 1993, p. 73). Por el contrario, en su versión débil el AC sostiene que la comparación podrá generar información útil para *diagnosticar* y *explicar* los fallos presentes en las producciones de los estudiantes (Santos Gargallo, *íd.*).

El presente análisis se desarrolla en el marco de la versión débil, pues la comparación está basada en evidencia proveniente de producciones de los sinohablantes<sup>4</sup>; no obstante, se les puede conceder cierto valor predictivo dado que son fenómenos que presentan una alta probabilidad de aparición. En consecuencia, el diagnóstico y la explicación que se propone la versión débil del AC pueden resultar útiles para predecir –aunque sea solo a partir de una inducción– cierto tipo de fallos. Con esta información, se podría diseñar material didáctico específico para tratar las dificultades del estudiante. Como puede verse, un análisis basado en la versión débil del análisis

---

<sup>4</sup> Dice Wardhaugh al respecto: “El punto de partida del contraste lo proporciona la evidencia real a partir de fenómenos como la traducción imperfecta, las dificultades de aprendizaje, los acentos extranjeros residuales, etcétera, y se hace referencia a los dos sistemas sólo para explicar los fenómenos de interferencia que se han observado realmente” (1992, p. 46).

contrastivo –si bien no se propone *predecir*– tiene una utilidad evidente a la hora de la aplicación de sus resultados, y, en definitiva, puntos de contacto con la versión fuerte.

### *Estudios*

La investigación en el área del contraste chino-español tiene antecedentes relativamente tempranos. En 1995, Minkang Zhou defendió la tesis doctoral titulada *Estudio comparativo del chino y el castellano en los aspectos lingüísticos y culturales*, al parecer, la primera investigación del área (Zhou, 1995, p. 4). El trabajo contiene información sumamente interesante y abarca, como sugiere su título, un vasto espectro en la comparación. Sin embargo, no está dirigido especialmente a docentes de español, sino también a docentes de chino y a traductores (1995, p. 19). En consecuencia, el peso de cada lengua en el análisis varía sensiblemente a lo largo de la obra, según se traten aspectos más relacionados con la enseñanza del chino, con la del español o con la traducción.

No fue sino hasta pasado el año 2000 cuando volvieron a aparecer estudios sobre el contraste chino-español. En este caso, los trabajos se dirigen, en general, al ámbito de la enseñanza de ELE/ELSE. Algunos de ellos se dedican a los puntos de la fonética que plantean dificultades a los sinoparlantes (Cao, 2007; Cortés Moreno, 2001; Wang, 2003). En “Chino y español: un análisis contrastivo” (2009a, publicado en versión electrónica en 2002), Cortés Moreno estudia la interlengua de los sinohablantes en el marco del AC, y determina las áreas que pueden presentar mayor dificultad a los estudiantes. El siguiente análisis está basado en el trabajo de este autor.

## **4. Análisis**

La comparación de dos lenguas cualesquiera puede arrojar una gran cantidad de contrastes pasibles de convertirse en zonas de interferencia. En este trabajo se tratarán algunos fenómenos que afectan al nivel fonético-fonológico de la L2, seleccionados de acuerdo con su frecuencia, el grado de dificultad que plantean a los estudiantes y su peso en la comunicación.

Según las descripciones tradicionales, en la sílaba china pueden distinguirse dos partes mayores: inicial y final (v. Figura 1Figura 1 Estructura de la sílaba del chino.). El primero puede estar constituido por una consonante. El segundo puede tener una estructura más compleja.

INICIAL	FINAL		
(consonante)	<i>prenúcleo</i> (semiconsonante)	<i>núcleo</i> vocal	<i>coda</i> (semivocal/nasal)
	Tonema		

Figura 1 Estructura de la sílaba del chino.

De los sonidos del chino, conviene tener en cuenta que existe una serie de aspiradas, es decir, sonidos “a cuya articulación sucede un breve escape de aire que retrasa el comienzo de la subsiguiente vibración de las cuerdas vocales” (Gil Fernández, 2007, p. 537). La aspiración se representa, según el AFI, con el símbolo [h].

El segmento final de la sílaba china puede estar compuesto por una semiconsonante prenuclear, una vocal nuclear y una coda. Esta última puede ser una semivocal, una consonante nasal (alveolar, [n], como en *uno*; o velar, [ŋ], como en *anca*) o, en algunos pocos casos, una retrofleja<sup>5</sup> [ɻ]. De estos componentes, el único que está presente en todos los tipos de sílabas –es decir, el elemento obligatorio para formarlas– es la vocal nuclear. Algunas sílabas, sin embargo, presentan segmentos fricativos sonoros<sup>6</sup>, [z] o [ʒ], que, si bien no suelen considerarse vocales, tienen un papel similar, es decir, pueden funcionar como núcleo de sílaba (Duanmu, 2007). De modo que puede haber tipos silábicos que contengan sólo una vocal –o [z] o [ʒ]– y otros que incluyan los demás elementos combinados según las reglas de formación propias de la lengua.

Finalmente, merece señalarse que el chino es una lengua tonal; esto significa que cada sílaba posee un perfil particular de alturas tonales propio. En mandarín existen cuatro tonos básicos y uno llamado neutro o cero. El primer tono es llano y alto, *mā* ‘mamá’; el segundo, ascendente, *má* ‘cáñamo’; el tercero es descendente en la primera parte y ascendente en la segunda, *mǎ* ‘caballo’. Por último, el cuarto es descendente, *mà* ‘regañar, maldecir’ (v. Sun, 2006). Como puede apreciarse, la diferencia de tonos se corresponde con una diferencia en el significado, es decir, se trata de una diferencia de nivel fonológico, por ello se los suele denominar *tonemas*.

<sup>5</sup> Los sonidos retroflejos se articulan curvando la punta de la lengua (el ápice) hacia atrás.

<sup>6</sup> Es decir, articulaciones que se producen estrechando el canal de aire –*fricativas*–, y con vibración de las cuerdas vocales –*sonoras*–.

Uno de los rasgos más conocidos de la fonética del español de los alumnos sinohablantes es la confusión –en la percepción y en la producción– de las líquidas del español, es decir, de la vibrante múltiple /r/ (la de *arre*), la simple /r/ (*aro*) y la lateral alveolar /l/ (*ale*). Se trata de una característica que ya se ha hecho estereotípica, y suele aparecer con frecuencia cuando se piensa en la pronunciación de los chinos. Las causas de esta confusión pueden adjudicarse a fenómenos de interferencia.

En mandarín no existe ningún sonido siquiera similar al de la vibrante múltiple del español. Lo mismo puede decirse de la vibrante simple. Si bien en pinyin se utiliza la letra “r”, este símbolo no representa una consonante como las españolas –vibrantes alveolares simple y múltiple–, sino una fricativa retrofleja sonora [ʐ], como en

入, rù, [ʐù], ‘entrar’;

o una retrofleja aproximante<sup>7</sup>, como en

二, èr, [ə̀ɿ], ‘dos’.

Por otra parte, el chino posee una consonante alveolar lateral, [l], similar a la del español:

辣, là, [là], ‘picante’.

Las pronunciaciones del tipo [oβla] por *obra*, [alma] por *arma* pueden deberse a que no existe en chino la oposición vibrante/lateral. La ausencia de este contraste en la lengua de los estudiantes puede explicar el hecho de que no perciben la diferencia entre las consonantes de *hora* y *hola*; de manera que tampoco podrán pronunciar correctamente los distintos sonidos. En el caso de los hablantes provenientes de regiones próximas al río Yangtzé, a la confusión de vibrantes y laterales alveolares se le suma la nasal (Rovira Esteva, 2010, p. 210), de manera que el docente debe estar atento a este fenómeno, pues demandará un trabajo adicional.

La diferencia entre *peso* y *beso* también resulta difícil de percibir para los sinohablantes. Esta dificultad puede adjudicarse asimismo a fenómenos de interferencia (Cortés Moreno, 2009a; Zhou, 1995, p. 47): En mandarín existen consonantes oclusivas<sup>8</sup> similares a las del español /p, t, k/. Pero estas no se oponen a sus correspondientes sonoras, /b, d, g/, como sucede en español. Para las oclusivas

---

<sup>7</sup> Un sonido aproximante se produce “con un estrechamiento del tracto vocal menor que el que se da en los fricativos, esto es, no lo suficientemente fuerte como para producir turbulencias o ruido de fricción” (Gil Fernández, 2007, p. 536).

<sup>8</sup> Esto es, consonantes que se producen con un cierre completo del canal oral “que suele deshacerse mediante una pequeña explosión” (Gil Fernández, 1999, p. 99).

del chino, y también para las africadas, la oposición fonológica –es decir, aquella que diferencia significados– es entre aspiradas y no aspiradas, como puede verse en los siguientes pares mínimos:

*Tabla 1 Oposiciones fonológicas en chino y en español.*

Chino		Español	
单	滩		
/tān/, 'impar'	/t <sup>h</sup> ān/, 'playa'	tan	dan
伴	判		
/pàn/, 'compañero'	/p <sup>h</sup> àn/, 'distinguir'	pan	van
干	看		
/kàn/, 'hacer'	/k <sup>h</sup> àn/, 'mirar'	cana	gana

La lengua china no opone consonantes sordas a sonoras; es esperable, por tanto, que sus hablantes no perciban esta diferencia –algo similar les sucede a los hispanohablantes cuando se enfrentan al contraste entre no aspiradas y aspiradas que hay en el chino. La ausencia del contraste sordo/sonoro puede ser la causa de la aparición de pronunciaciones como [pako] o [pago] por *vago*, o [seðenda] por *setenta*, [amayar] por *hamacar*. A pesar de que los sinohablantes pueden pronunciar sin mayor dificultad las consonantes, el hecho de que no reconozcan la diferencia entre sordas y sonoras ocasiona que no puedan interpretar de manera adecuada lo que oyen y que, en consecuencia, no puedan pronunciar correctamente<sup>9</sup>.

El contraste sorda/sonora del español mejora con un entrenamiento adecuado. Si se tiene en cuenta el gran rendimiento funcional que posee (Quilis, 2006, p. 204) –y su correspondiente importancia para el éxito comunicativo–, se aceptará que el

<sup>9</sup> Un caso especial es el de las variedades Wu, habladas en Shanghai y zonas cercanas (v. Rovira Esteva, 2010, p. 208), que suelen presentar series triples de oposiciones, entre sordas, aspiradas y sonoras (por ejemplo: /p, p<sup>h</sup>, b/); la tarea consistirá entonces en que el estudiante vincule las sonoras de su L1 con las del español, para luego avanzar con las variantes contextuales (i.e. la articulación aproximante en posición intervocálica) que se dan en nuestra lengua.



aprendizaje de esta oposición debería ser uno de los contenidos prioritarios en la enseñanza de la fonética a sinohablantes.

En los dos casos vistos hasta aquí, los segmentos envueltos eran fonemas. Sin embargo, hay otros fenómenos que incluyen unidades mayores: Es frecuente que los sinohablantes articulen débilmente algunas consonantes en posición implosiva (es decir, después de la vocal nuclear de la sílaba) o que no las pronuncien. Esto puede verse reflejado incluso en la escritura de los alumnos iniciales –por ejemplo: *bachille* (por *bachiller*). Teniendo en cuenta que no pocas variedades del español, entre ellas la rioplatense, presentan normalmente un debilitamiento de las consonantes en esa posición, podría no parecer relevante esta dificultad. Sin embargo, cuando se trata de la elisión, es necesario tener en cuenta que en muchos registros del español tiene un valor sociolingüístico negativo; por lo tanto, su influencia en la comunicación va más allá de lo lingüístico.

Es posible que este debilitamiento de consonantes –y otros fenómenos como la reducción de grupos consonánticos– que presentan los sinohablantes tenga entre sus causas las diferencias de estructura silábica que pueden observarse entre el chino y el español. La sílaba china tiene una estructura más restringida que la del español, y los tipos silábicos no son tan variados (v. Duanmu, 2007, p. 54). Como puede observarse en la Tabla 2, no se dan en el chino grupos consonánticos en ninguna posición; además, como se ha señalado, las consonantes en final de sílaba se limitan a las nasales (alveolar y velar) y a la retrofleja. La transferencia de rasgos de la sílaba china puede explicar las reducciones que se observan en la interlengua de los sinohablantes.

Tabla 2. Tipos silábicos del español inexistentes en mandarín (VG y GV indican diptongos). Ejemplos tomados de Méndez Seijas (2009).

CCV	<i>atrapar</i>
CCVC	<i>trampa</i>
CCVG	<i>traición</i>
VCC	<i>instituto</i>
VGC	<i>austral</i>
CVCC	<i>perspicaz</i>
CVGC	<i>cáustico</i>
CCVCC	<i>transporte</i>
CCVGC	<i>claustro</i>

La sílaba en chino tiene una gran relevancia como unidad y es más distinguible en cuanto a sus límites –téngase en cuenta que normalmente se corresponde con el morfema y con el carácter escrito (v. Cortés Moreno, 2009a, p. 3; Duanmu, 2007, p.

71). Los límites de la sílaba no están delineados solamente en el nivel fonológico, también se ve claramente afectada la pronunciación de los segmentos. Por ejemplo, algunos procesos de asimilación de rasgos, como es la nasalización de las vocales ante consonantes nasales<sup>10</sup>, se producen dentro de la sílaba y no traspasan sus límites. Otro fenómeno relacionado con la delimitación de la sílaba es la presencia de ataque vocálico duro<sup>11</sup> en las sílabas que comienzan con vocales medias o bajas (Duanmu, 2007, p. 72 y ss. ), este tipo de pronunciación introduce un corte entre estas sílabas y la precedente.

En español se da el caso contrario: en primer término, los procesos que traspasan el límite de la sílaba son numerosos; en especial, las asimilaciones. El caso de las nasales es uno de los más conocidos: Las consonantes nasales del español, cuando están en posición final de sílaba, como se sabe, adoptan el punto de articulación de la consonante que inicia la sílaba siguiente (v. Quilis, 2006, p. 238). Por ejemplo, [nũŋka]<sup>12</sup> presenta una nasal alveolar inicial; pero la segunda nasal se articula como velar, el mismo punto de articulación que la [k] que la sigue. Por otra parte, en [ẽmfermo], la nasal que precede a la [f] adopta el punto de articulación de esta última, es decir, labiodental. En segundo término, las vocales iniciales del español normalmente se articulan con ataque suave o dulce, o sea, no presentan el cierre propio del ataque duro (v. Quilis, 2006, p. 80), de modo que la transición de una vocal final a una inicial resulta sumamente diferente de la china.

Este contraste entre sílabas más delimitadas en el chino frente a sílabas con límites más débiles del español está relacionado con el carácter staccato<sup>13</sup> de la interlengua de los sinohablantes que observó Cortés Moreno:

Se aprecia [...] una cierta tendencia a pronunciar sílaba por sílaba, en lugar de agruparlas en palabras fónicas y grupos fónicos, muy en especial, cuando leen y, sobre todo, en los niveles iniciales. Ello impregna su discurso de un característico ritmo staccato, que unido a

---

<sup>10</sup> La asimilación es un proceso por el cual un segmento vocálico o consonántico adopta un rasgo de otro segmento de su entorno. Un caso de asimilación es la nasalización, que se da cuando una vocal que precede a una consonante nasal incorpora este rasgo y se convierte en una vocal nasalizada, como sucede normalmente en español: [dõn] (v. Quilis, 2006, p. 80).

<sup>11</sup> El ataque vocálico es, según Quilis, la "forma de comenzar a vibrar las cuerdas vocales en las articulaciones vocálicas que se encuentran normalmente en posición inicial de sílaba"; y el ataque es duro "cuando las cuerdas vocales se cierran bruscamente: producen una oclusión completa, y, después, comienzan a vibrar" (2006, p. 68). Suele aparecer representado con los símbolos [ ʔ ] o [ ʔ̥ ], correspondientes a la oclusiva glotal.

<sup>12</sup> Para facilitar la exposición, las representaciones fonéticas han sido simplificadas.

<sup>13</sup> En referencia al *picado*, "Mús. Modo de ejecutar una serie de notas interrumpiendo momentáneamente el sonido entre unas y otras, por contraposición al ligado" (RAE, 2009).

la entonación propia de su lengua, llega a plantearles dificultades de comunicación en ELE (2009a, p. 175)<sup>14</sup>.

En el español de los sinohablantes suele notarse, en efecto, una demarcación especial. Por una parte, aparecen cortes entre vocales que, salvo casos muy especiales, no están presentes en el español: en producciones como [la:ʔoβla] por [laoβra], *la obra*, el ataque duro, [ʔo], afecta, como se ve, la transición de las vocales; no hay ligazón entre la vocal final y la inicial, sino un corte. Por otra, ejemplos frecuentes, como [el.ʔamor], muestran que esta tendencia a reforzar la frontera silábica afecta el resilabeo característico del español.

Nuestra lengua presenta una tendencia a la estructura silábica consonante-vocal, CV. Dentro de un grupo fónico, las secuencias se resilabifican para alcanzar estructuras del tipo CV en tanto sea posible. Este fenómeno recibe comúnmente el nombre de resilabeo (v. Gil Fernández, 2007, p. 271). Por ejemplo, en la pronunciación de *el amor*, la consonante del artículo podrá formar una sílaba CV junto con la primera vocal de *amor*. En consecuencia, las sílabas se reorganizarán en la cadena y serán diferentes de la yuxtaposición de las sílabas de las palabras. La expresión *el amor* se pronuncia normalmente en español [e.la.mor]. Los sinohablantes, en cambio, suelen pronunciar [el.a.mor].

Estos errores de resilabeo, los cortes glóticos del ataque duro, sumados a otros fenómenos particulares del ritmo y la entonación, dan a la pronunciación de los sinohablantes ese aire que advierte Cortés Moreno. Esta pronunciación como entrecortada, con variaciones tonales dentro de una misma sílaba, y diferentes de una a otra (probablemente por influencia de los tonos del chino), puede dificultar la comunicación. Pero no es la única razón por la que el tratamiento de estos problemas, más globales, resulta prioritario en la enseñanza de la fonética del español. La organización de estos segmentos mayores afecta la realización de los segmentos menores, como consonantes y vocales (v. Gil Fernández, 2007, p. 157).

Las dificultades de resilabeo, ritmo, entonación, deberían tratarse asiduamente, pues la corrección de estos fenómenos globales permite que la articulación de los segmentos individuales mejore con más facilidad (Gil Fernández, 2007). Por otra parte, el tratamiento de estos problemas tendrá una incidencia directa en la eficacia

---

<sup>14</sup> Una palabra fónica "consiste en una sílaba acentuada, acompañada o no de otra(s) sílaba(s) no acentuada(s), escrita(s) en una sola palabra léxica o en varias". Un grupo fónico, "por su parte, consiste en una o más palabras fónicas unidas melódicamente", es decir, constituye "la unidad en la que confluyen la acentuación y la entonación" (Cortés Moreno, 2009b, p. 63).

comunicativa. El ritmo, la acentuación, y otros elementos suprasegmentales tienen para el oyente no sólo significado lingüístico sino también paralingüístico, es decir, relativo a las emociones y actitudes. Por ello, la corrección de estos fenómenos permitirá que el estudiante pueda comunicarse mediante recursos que exceden lo lingüístico, de manera similar a como lo hace un nativo.

## **5. ¿Cómo intervenir?**

El trabajo con la pronunciación requiere un conocimiento sólido de la fonética por parte del docente. Por supuesto, salvo casos especiales, el estudiante no necesita en absoluto aprender conceptos teóricos. El docente debería poder guiar de una manera sencilla al estudiante, primero, en el proceso de aprender a percibir los sonidos de la lengua, después en el de imitar el modelo de pronunciación. Para estas tareas resulta imprescindible el manejo de técnicas y herramientas de corrección fonética. Además de ello, el conocimiento de las áreas de probable dificultad que puedan presentar los estudiantes permite observar qué hay detrás de algunos de los fallos, determinar una estrategia de acción y llevar a cabo una intervención pedagógica eficaz.

Si se acepta la premisa de que "un buen aprendiente de lenguas es autónomo o tiene como objetivo serlo" (Ospina García, 2011), la tarea del docente de ELE/ELSE es doble: debe enseñar los contenidos lingüísticos y debe enseñar cómo aprenderlos, de manera que el estudiante logre gestionar su propio aprendizaje. En el trabajo con contenidos fonéticos, la tarea docente se encuentra con desafíos de gran interés. En primer término, aprender a percibir los sonidos de la lengua requiere que los estudiantes dirijan su atención a un foco infrecuente, a cómo suena lo que escucha, y no a qué significa. Este redireccionamiento supone el manejo de herramientas metacognitivas, pues los estudiantes deben dirigir deliberadamente la atención hacia el sonido. En segundo término, la tarea de imitación implica el movimiento del cuerpo, una actividad que no todos asocian con el aprendizaje de una lengua. Más aún, la producción correcta de nuevos sonidos requiere cierto dominio de la propiocepción, es decir, la percepción de los movimientos y de la posición del cuerpo, independiente de la visión. No es extraño que los estudiantes tengan dificultades en reconocer el movimiento de los músculos que intervienen en la respiración y la modificación de los propios movimientos del tracto vocal durante la producción oral, incluso en su L1.

El docente, por tanto, debe proceder con cautela en la guía del alumno. Antes de comenzar a trabajar con contenidos fonéticos, debe asegurarse de que el estudiante

logre dirigir su atención hacia cómo suena la L2. Solamente una vez hecho esto podrá solicitarles que observen aquello que tienen que aprender. Por otra parte, no debería extrañarse si el estudiante no es capaz de imitar los sonidos, pues es probable que no disponga de los recursos propioceptivos que le permitan determinar cómo moverse, de manera que deberá comenzar por cuestiones más básicas que la de articular los sonidos. Por ejemplo, en el caso de la vibrante múltiple, aún después de haber logrado reconocer el sonido en la percepción, no es imposible que el estudiante no sepa cómo equilibrar la tensión muscular del aparato fonador con la presión de aire exacta para lograr la vibración. Si la presión es escasa, no se producirá emisión; si la presión es excesiva, no se dará la vibración. En este caso, es necesario un paso previo, que puede consistir, por ejemplo, en hacer vibrar los labios sostenidamente, alargando el sonido [β].

Si bien en general no es recomendable dar instrucciones explícitas respecto de qué hacer para pronunciar determinado sonido, muchas veces acorta el camino para lograrlo, y fomenta la motivación del estudiante. No obstante, en la mayoría de los casos se pueden implementar técnicas de trabajo implícito, que permiten que el estudiante comprenda de manera holística cómo pronunciar.

Una de ellas es la técnica de fonética combinatoria, que “consiste en aprovechar, de manera intencionada, las modificaciones que provoca el entorno en la realización de los sonidos” (Poch Olivé, 1999, p. 105), y puede usarse para forzar la aparición de ciertas articulaciones mediante la influencia de los sonidos del contexto. Para que el alumno logre, por ejemplo, producir correctamente la vibrante simple -una vez que haya logrado percibirla-, conviene comenzar no por la posición intervocálica, sino con grupos consonánticos de oclusiva seguida de vibrante (*tr, pr, cr, v. gr.*), dado que la tensión generada para producir la primera consonante se extiende a la producción de la vibrante. Por otra parte, es recomendable que estos grupos sean seguidos de vocales cerradas (*i, u*), para mantener la tensión alta; pero, si sucede que el estudiante retrasa el punto de articulación de la vibrante, será conveniente que las vocales sean anteriores (*i, e*) (v. Silverio Pérez & Miñoso Machado, 2008, p. 4).

Otra técnica de intervención se conoce como pronunciación matizada. Según Poch Olivé, “consiste en proporcionar al alumno un modelo que va en la dirección del sonido que debe pronunciar (es decir, en dirección contraria a su error), pero que sea mucho más exagerado que el sonido de referencia” (1999, p. 105). Por ejemplo, para corregir la articulación oclusiva de /b, d, g/ en contexto intervocálico se puede utilizar esta técnica. Frecuentemente, los estudiantes chinos -de todos los niveles- pronuncian la

consonante interior de *uva*, *hada*, *hago* con articulación claramente oclusiva y un general con menos sonoridad [uβ̞a, aɖ̞a, aŋ̞o], en lugar de las aproximantes propias de la mayoría de las variedades del español [uβ̞̞a, aɖ̞̞a, aŋ̞̞o]. El estudiante mantiene hábitos de pronunciación propios de su lengua -en las lenguas más habladas en China no hay sonidos aproximantes-, utiliza demasiada tensión muscular para producir las consonantes españolas. Esta tendencia a la tensión es contraproducente en los casos de *uva*, *hada*, *hago*. La técnica de pronunciación matizada consiste en exagerar la producción en el sentido opuesto, es decir, pronunciar estas consonantes de manera más abierta y relajada que lo habitual en español [u<sup>β</sup>a, a<sup>ɖ</sup>a, a<sup>ŋ</sup>o]., incluso hacerlas casi inaudibles [u<sup>a</sup>a, a<sup>a</sup>a, a<sup>o</sup>o]. Desde este punto, la tendencia a tensar la articulación influirá en el sentido opuesto, provocando mayor cierre; pero, debido a que parte desde un grado mayor de abertura y laxitud, su efecto no alcanzará a la oclusión, y es probable que se acerque al grado de abertura correcto.

El manejo eficiente de estas técnicas suele tener resultados rápidos, que generan autoconfianza y motivación. El trabajo de sensibilización previa es imprescindible, y las actividades de reconocimiento siempre deben preceder a las de producción (Gil Fernández, 2007). En el caso de las vibrantes, como es probable que los estudiantes no puedan percibir claramente las diferencias [r r l], es necesario enseñar a distinguir estos sonidos. Representar los sonidos con imágenes es un recurso útil, como, por ejemplo, ^^^ para la vibrante múltiple, ^ para la simple y ---- para la lateral; también agruparlos: [r] y [r] se producen con vibración, a diferencia de [l]; pero [r] y [l] se pueden extender en el tiempo, mientras que [r] no; y, por último, [l] y [r] suenan menos tensas que [r]. Se puede trabajar con actividades breves, de discriminar pares mínimos (*perro*, *pero*, *pelo*, por ejemplo) de muestras producidas por el docente.

Una vez asegurado el reconocimiento, es momento del trabajo en la producción guiada. A partir de la imitación, y utilizando secuencias que guíen al estudiante a la articulación correcta. Además de lo dicho anteriormente sobre el paso previo de enseñar a producir vibración, el recurso de la fonética combinatoria dirigirá los movimientos a la articulación correcta. La tensión de las oclusivas permite dar fácilmente con la de la [r], por ello es recomendable trabajar con el segmento [tr-] seguido de [i, u, e] (Silverio Pérez & Miñoso Machado, 2008). La vibrante múltiple puede generarse a partir de la consonante [t], produciendo [tr-].

En el caso de la oposición entre consonantes sordas y sonoras, se pueden aprovechar los rasgos fonéticos y las variaciones alofónicas para que el estudiante pueda

sensibilizar su percepción del contraste y luego ajustar su pronunciación. La distinción tenso/flojo, concomitante con los rasgos sordo/sonoro respectivamente, puede aportar al estudiante información de las diferencias en la acción muscular del aparato fonador<sup>15</sup>. Con la técnica de pronunciación matizada, la distinción tenso/flojo puede convertirse provisionalmente en objeto de atención del estudiante, y le permitirá reconocer las consonantes sordas y las sonoras como sonidos diferentes (v. Gil Fernández, 2007, p. 151).

Conviene recurrir a pares mínimos con consonantes intervocálicas, del tipo *eco/ego*, *loto/lodo*. En estos contextos, a los rasgos fonológicos sordo/sonoro se les suman los de tenso/flojo ya mencionados y los de oclusivo/aproximante (v. Gil Fernández, 2007, p. 489): [eko]/[eɣo], [loto]/[loðo]; de modo que el contraste resulta más perceptible, ya que las diferencias articulatorias y acústicas son mayores. A simple vista, el objetivo parece ser solo el reconocimiento de la distinción fonológica sordo/sonoro, cuya falla suele afectar directamente la calidad de la comunicación; sin embargo, en el aprendizaje de este contraste, el estudiante podrá también reconocer e imitar la pronunciación en contexto y con todos los rasgos redundantes que estas consonantes poseen en nuestra lengua.

Las dificultades en el resilabeo, que, lógicamente, están entrelazadas con las de acentuación y ritmo, requieren de un trabajo sostenido en el tiempo. Primero, es necesario que los estudiantes logren discriminar entre las palabras tónicas y las átonas; y que reconozcan cómo separan las palabras. Luego, para la producción, se puede recurrir a textos organizados rítmicamente, poemas, eslóganes, refranes, por ejemplo: *A buen hambre, no hay pan duro* [a.βwe.nam.bre.noaj.pan.du.ro]. Si se logra el ambiente adecuado para que los estudiantes canten, se puede ejercitar la producción del acento y del resilabeo. Las canciones deben ser seleccionadas cuidadosamente, pues lo que se quiere explotar es la relación entre el ritmo de la música y la distribución de las sílabas de la letra. Es decir, la necesidad de seguir el ritmo forzará al estudiante a distribuir las sílabas de acuerdo con el resilabeo normal del español y a realizar los cortes de manera correcta. Para ello, el estudiante también necesitará atender a la presencia de acentos que modifican la silabación. Si la selección de canciones es acertada, con el reconocimiento de los acentos podrá

---

<sup>15</sup> Esta acción no se refiere solamente a la mera tensión muscular; por el contrario, el concepto lingüístico de *tensión* abarca un conjunto complejo de fenómenos (v. Quilis, 2006, p. 116). Gil Fernández, por ejemplo, señala que las consonantes percibidas como tensas son resultado de una "mayor presión de los órganos, mayor presión del aire tras el punto de articulación y, para las oclusivas, mayor fuerza en la explosión" (2007, p. 151).

trabajarse también la distinción entre palabras átonas y tónicas, de crucial importancia para la correcta formación de grupos fónicos, la organización rítmica y la entonación.

## 5. Conclusiones

En este trabajo se han presentado algunos fenómenos que pueden ser explicados como transferencias de rasgos de la L1 a la lengua meta: las dificultades en la oposición de vibrantes y lateral, la oposición entre consonantes sordas y sonoras, la reducción de grupos consonánticos y de consonantes finales de sílaba, las características especiales del ritmo y la organización errónea de los elementos segmentales. Se ha visto que para cada uno de ellos hay algún rasgo en la L1 que puede explicar los fenómenos estudiados. El establecimiento de estas relaciones de contraste entre las lenguas permite definir las "áreas potenciales de interferencia" (Santos Gargallo, 1993, p. 67). El conocimiento de áreas que incluyen fenómenos fonéticos y fonológicos resulta de gran utilidad para el diseño de los cursos de español. No debe olvidarse que los progresos en la percepción y la pronunciación, además de mejorar la comunicación de los estudiantes, pueden convertirse en un factor de motivación para nada despreciable; de modo que el tratamiento de contenidos fonéticos no solo resulta imprescindible desde el punto de vista lingüístico, sino que también es conveniente desde el punto de vista pedagógico (Gil Fernández, 2007).

Aquí se han tratado, sin embargo, unos pocos aspectos, y casi todo está por hacer, pues quedan numerosos interrogantes dentro de la comparación chino-español. Sin salir del ámbito de la fonología, todavía es necesario realizar comparaciones de otros elementos suprasegmentales, el acento, las características del ritmo, la influencia de los tonos en la pronunciación del español, etc. También puede resultar de suma utilidad un estudio comparativo de la base articulatoria<sup>16</sup> del español y del chino, algunas de cuyas características se han tocado en este estudio.

## Referencias bibliográficas

CAO, Y. (2007). Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino. Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos. *México y la cuenca del Pacífico*, 10(28).

CHAMBERS, T., & TRUDGILL, P. (1994). *Dialectología*. Madrid: Visor Libros.

---

<sup>16</sup> Esto es, "la disposición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión natural en una lengua dada" (Gil Fernández, 2007, p. 537).



- CORTÉS MORENO, M. (2001). Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de fonética experimental*, XI.
- CORTÉS MORENO, M.. (2009a). Chino y español: un análisis contrastivo. In M. M. Melo, C. Oxman, & A. J. Sánchez Griñán (Eds.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (Vol. 2009, pp. 169-195). Buenos Aires: Voces del Sur.
- CORTÉS MORENO, M.. (2009b). *Fonología china*. Barcelona: Herder.
- DUANMU, S. (2007). *The phonology of standard Chinese*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (1999). *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español : de la teoría a la práctica*. [Madrid]: Arco/Libros.
- GOTTARDO, A., GU, Y., MUELLER, J., BACIU, I., & PAUCHULO, A. L. (2011). Factors Affecting the Relative Relationships between First and Second-Language Phonological Awareness and Second-Language Reading. In A. Y. DURGUNOGLU & C. N. GOLDENBERG (Eds.), *Language and literacy development in bilingual settings*. New York: Guilford Press.
- GU, Y. (2006). Chinese. In E. K. BROWN, ScienceDirect, & Elsevier (Eds.), *Encyclopedia of language & linguistics*. Amsterdam; Oxford: Elsevier.
- MELO, M. M., OXMAN, C., & SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. J. (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- MÉNDEZ SEIJAS, J. (2009). Silabificación del grupo consonántico. *Lenguaje (Cali)*, 37(02), 255-270.
- OSPINA GARCÍA, S. (2011). El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de Internet. In C. Hernández González, A. Carrasco Santana, & E. Álvarez Ramos (Eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 365-376). Valladolid: ASELE.
- POCH OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para aprender español : pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- PROELI. Lengua china. Retrieved from <http://www.proel.org>
- QUILLIS, A. (2006). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Ed. Gredos.
- RAE. (2009). Diccionario de la lengua española. In. Madrid: Espasa Calpe.
- ROMANO, E. (2013). *Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas y prácticas*. Buenos Aires: HUB Internacional.
- ROVIRA ESTEVA, S. (2010). *Lengua y escritura chinas : mitos y realidades*.

Barcelona: Bellaterra.

- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SILVERIO PÉREZ, T., & MIÑOSO MACHADO, H. (2008). Algunas recomendaciones para la enseñanza de las vibrantes españolas a estudiantes chinos. Retrieved from <http://docplayer.es/22210663-Algunas-recomendaciones-para-la-ensenanza-de-las-vibrantes-espanolas-a-estudiantes-chinos.html>
- SUN, C. (2006). *Chinese : a linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WANG, C. H.-y. (2003). Enseñanza y análisis contrastivo del chino y el español. In *Forma: formación de formadores 5: análisis contrastivo gramática* (Vol. 5). Madrid: SGEL.
- WARDHAUGH, R. (1992). La hipótesis del análisis contrastivo. In J. M. Liceras (Ed.), *La Adquisición de las lenguas extranjeras : hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 41-49). Madrid: Visor.
- ZHOU, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el castellano en los aspectos lingüísticos y culturales*. Bellaterra (Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona).

Rubén Pose

Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Filología Hispánica (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España). Es docente de los institutos "Joaquín V. González" y "J. R. Fernández". Ha dictado cursos sobre alfabetización académica, fonética histórica, dialectología y enseñanza de ELE/ELSE en varias universidades y en instituciones de formación docente. Realizó investigaciones en las áreas de fonética, crítica textual, lingüística histórica y literatura. Sus últimos trabajos se ocupan del contraste y la comparación del chino y el español.

[Subir](#)

---

Cómo citar este artículo:

POSE, R. "Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica", en: PACAGNINI, A. (coord. *dossier*) *SIGNOS ELE*, diciembre 2017

URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120>, ISSN 1851-4863 1-19 págs.

URL del dossier <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>, ISSN 1851-4863 1-4 págs.

---

[Subir](#)